

Педагогическое образование и личность учителя XXI века

(по материалам II Международного форума по педагогическому образованию)

Окончание. Начало — в № 10 за 2016 год.

М. П. Жигалова

В статье описан опыт создания интегративной практико-ориентированной модели педагогического образования, осмыслены суждения международных специалистов, высказанные на II Международном форуме по педагогическому образованию в Казани (май 2016 г.), предложено авторское мнение о трансформации и перспективах развития отечественного педагогического образования и личности учителя, умеющего работать в условиях динамично развивающегося мультикультурного мира.

Исполнительный директор и научный руководитель первого крупномасштабного транснационального исследования Международной аналитической ассоциации по изучению учебных заведений, процесса и результатов педагогического образования, а также исследований по подготовке и развитию учителей математики, профессор педагогического колледжа в Мичиганском университете (США) *Мария Тереза Татал* проанализировала разнообразные концептуальные и методологические проблемы в отношении предварительными результатами исследования качества образования учителей математики, осуществлявшегося в 2014–2015 годах. Она отметила, что «в настоящее время вообще смысл международного исследовательского поиска заключается в наращивании потенциала совместных усилий ведущих университетов в более чем 30 странах с целью создания международных научно-исследовательских сообществ по изучению проблем объективной оценки качества образования в школах, развития эффективного педагогического образования в университетах, личного и коллективного профессионального роста начинающих учителей» [1, с. 17].

Специалист в области воспитания и обучения детей дошкольного возраста *Хельма Брунерс* (Университет Амстердама, Нидерланды) считает, что базовой частью педагогического образования должна быть подготовка педагогов для работы с детьми млад-

шего возраста. Именно от того, какое образование получают дети в дошкольном возрасте и начальной школе, зависит успешность их обучения в средней и высшей школе. Поэтому качество подготовки педагогов для работы с маленькими детьми должно быть на самом высоком уровне. Было отмечено, что «при написании книг и рассказов для детей одной из самых больших «ловушек» является стремление взрослого привнести в интерпретацию текста «педагогическую» мораль (нужно быть вежливыми друг с другом, нужно любить свою страну и т. д.)... Эта мораль может быть более или менее завуалирована, но достаточно очевидна для ребёнка. Для детей радость от прослушивания или чтения рассказа состоит не в понимании этого «правильного», по мнению взрослого, смысла, а в самостоятельном поиске этого смысла. Поиск должен быть увлекательным и захватывающим» [2, с. 19]. Организация такого поиска требует от педагогов большого мастерства. И этому мастерству надо учить студентов педагогических университетов.

Эксперт по образовательным технологиям и междисциплинарным исследованиям *Андреа Истенич Старич* (Университет Приморска и Университет Любляны, Словения) охарактеризовала систему педагогического образования в Словении. В первом цикле обучения обеспечивается формирование общих и предметных компетенций, необходимых учителю для практической педаго-



*Мария Петровна Жигалова,
доктор педагогических наук (РФ),
доцент кафедры педагогики Брестского
государственного университета имени
А. С. Пушкина, заслуженный
учитель Беларуси*

гической деятельности. Во втором цикле — формируются научно-исследовательские компетенции, которые помогут ему оценивать и изменять педагогические процессы и результаты совместно со всеми заинтересованными сторонами. В Словении три факультета готовят учителей дошкольного, начального образования и учителей-предметников. Все учителя до принятия на работу должны пройти государственную педагогическую аттестацию и сертификацию.

«Основными трудностями в организации современного педагогического образования в Словении являются: подготовка учителей к работе с детьми из разных социальных слоёв населения; организация инклюзивного педагогического образования для студентов с особыми потребностями; формирование компетенций, необходимых для организации партнёрских отношений с родителями и местным населением; обеспечение устойчивости образовательных систем в условиях быстро меняющегося общества и профессиональной подготовки; формирование компетенций классного руководителя в условиях интеграции новых технологий и методов обучения, воспитания и развития» [3, с. 20].

Декан Высшей школы образования и профессор по образовательной политике и

социальной справедливости в Университете Глазго (Великобритания) Тревор Гейл раскрыл превалирующую логику развития педагогического образования в Австралии, Великобритании, Шотландии, которая обусловлена озабоченностью западных стран сохранением глобального экономического образования путём установления господства в экономике знаний [4, с. 22]. И это обоснованно, поскольку сейчас очевидно, что такие страны, как Индия и Китай, начинают доминировать в мировой (в том числе индустриальной) экономике. Именно политикой и экономикой определяется повышенное внимание к образованию (в том числе педагогическому). В этих условиях для совершенствования системы подготовки педагогов в национальных системах педагогического образования необходимо формировать установки на: обеспечение качества подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогов; единое понимание качества педагогического образования и единые критерии его оценки; одинаковые измерители и инструментарий оценки качества, такие как международные системы тестирования PISA и т. д.

Директор курса магистерских программ по обучению и преподаванию Департамента образования в Университете Оксфорда (Великобритания) Найджел Фанкорт в докладе «Классификация и организация межкультурных диалогов в рамках трёх школ» раскрыл роль межкультурного образования в школах [5, с. 23]. Он отметил, что в современном педагогическом образовании особое значение приобретает поликультурный аспект. И здесь актуальным является наследие русской психологической и философской школы. В психологии — это культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, в философии — теория диалога М. М. Бахтина. Их использование в педагогическом процессе университетов Великобритании позволяет раскрыть роль межкультурного общения на занятиях со студентами, желающими работать в школе; в самих же школах страны, где достаточно много мигрантов, показать особенности межконфессионального дискурса о религиях, этносах, культурах и межкультурном равновесии.

Исследования, проведённые в школах и университетах Великобритании, убеждают

в том, что в структуре педагогического образования должен найти реализацию анализ дискурса, объединяющий три логики педагогического общения:

1) логику дистанцирования, а также логику отношений между различными участниками общения или нарративной структуры, что предполагает становление — в зависимости от уровня континуальности и идентификальности, которые подчиняются своим бытиям и могут быть обозначены как монологические;

2) логику аналогии и неисключающей идентичности — в противоположность уровню континуальности и идентифицирующей детерминации, также монологическому;

3) логику «трансфинитности», которая, опираясь на представление о «мощности континуума» текста общения, вводит ещё один формообразующий принцип, а именно: исключительность общения «непосредственно присутствует» (а не выводится каузальным путём) все предшествующие последовательности аристотелевского ряда (научного, монологического, нарративного).

Обучение студентов диалогу требует глубоких знаний методологии и большого педагогического мастерства. Но именно такой диалог обеспечивает высокое качество образования и воспитания в школах Великобритании.

Наше выступление на форуме, которое основывалось на многолетнем опыте изучения автором этой статьи систем образования других государств* и проведённом в Беларуси в 2015—2016 годах совместно с учёными России, Германии, Молдовы, Латвии, Армении и др. исследовании социально-профессиональных ценностей в процессе подготовки современного педагога [6, с. 249—250], показало значимость, место и роль жизненных, духовно-нравственных, гражданских, интеллектуальных и профессиональных ценностей в реальной жизни и структуре ценностного мира педагогов [7, с. 83].

Нами отмечено, что проблема ценностей всегда выходит на первое место в переходные периоды общественного развития. Именно такое время переживает сегодня наш социум с его нестабильностью, резкими социальными сдвигами, дезориентацией личности. Всё это находит своё отражение и в системе образования, новых образовательных задачах. Меняются требования к профессиональным компетенциям педагога как носителя духовной культуры, к аксиологической составляющей его профессиональной деятельности.

Аксиологический и компетентностный подходы к исследованию данной проблемы помогли установить взаимосвязь профессиональных качеств педагога с социальными и культурными ценностями социума. Результаты исследования, в котором приняли участие более 300 педагогов учреждений образования Барановичского, Малоритского и Каменецкого районов Брестской области, позволили определить наиболее значимые социально-профессиональные ценности белорусских учителей, работающих в различных типах школ (в процессе исследования они ранжировались нами по возрасту, полу, педагогическому стажу работы, национальности, типу учреждения образования и возрасту детей, с которыми работают) и наметить перспективные пути совершенствования ценностей. При ответе на вопросы: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы в моей жизни? Какие ценности менее важны для меня?» (всего предлагалось 40 ценностей) необходимо было выделить наиболее значимые, оценить, насколько важна для каждого педагога та или иная ценность в качестве руководящего принципа его жизни. Более 80 % опрошенных педагогов исключительно важными ценностями назвали доброту, здоровье, счастье, более 75 % важными считают творчество, материально обеспеченную жизнь, счастливую семейную жизнь, общественный порядок, эрудицию. Более 60 % опрошенных указали на значимость мирной жизни,

* Автором статьи изучались особенности образования в учебных заведениях России и СНГ (Москва, Душанбе и др.), Румынии, Ирана, Германии (в течение десятимесячной постдокторской стажировки в Университете имени Гумбольдта в Берлине), в университетах Австрии, Чехии, Германии, Польши в процессе работы в качестве эксперта Международной образовательной программы «Лингвистическое образование в Европе», а также в ходе совместного с польскими учёными многолетнего сотрудничества, руководства и выполнения европейского пилотного проекта «Gdzie bije źródło...».

активной, деятельной жизни, национальной безопасности, уверенности в себе.

На вопрос «Какие ценности в наибольшей степени реализованы в моей жизни?» более 90 % респондентов ответили, что это воспитанность, жизнерадостность, самостоятельность в планировании и организации своей деятельности и деятельности детей, честность, доброжелательность, владение высшими образцами педагогических методов и приёмов. Более 60 % отметили рационализм, профессиональную рефлексию, уважение. Более 70 % респондентов к незначимым ценностям отнесли идейно-политическую убеждённость, высокие запросы, интеллектуальную активность.

Как видим, для большинства педагогов приоритетными качествами являются те, которые связаны с духовной культурой. Результаты исследования позволяют совершенствовать способы подготовки и переподготовки учительских кадров для работы в условиях современных информационно-образовательных и поликультурных систем с учётом значимости их социально-профессиональных качеств и специфики мультикультурного образовательного пространства.

Учитывая успешный опыт различных стран мира в области подготовки и профессионального развития учителей, адаптируя их к отечественной педагогической ситуации, укажем на некоторые значимые *пути совершенствования* как педагогического образования, так и личности учителя:

1) при привлечении в профессию учителя не только способность будущего педагога к профессиональной деятельности, но и наличие у него таких трудно измеряемых качеств, как любовь к детям, хорошие манеры, оптимизм, честность, искренность, доброжелательность, уважение к себе и другим;

2) создать подробное описание умений и знаний учителя в области педагогической культуры и вербальной и невербальной культуры общения;

3) сделать модель обучения педагогов менее академичной, которая бы в процессе обучения сочетала практико-ориентированный подход и морально-нравственную подготовку;

4) создать такие гибкие модели переподготовки педагогов, которые бы позволяли

прийти в эту профессию людям с различными образованием и квалификацией, но имеющим высокие морально-нравственные качества и желание обучать других;

5) не только обновлять специализированные знания в определённой предметной области и методику её преподавания с учётом последних изменений, но и обеспечивать обмен информацией и идеями между всеми заинтересованными сторонами: школами, университетами, промышленным сектором;

6) постоянно поддерживать в школе и университете «дух» науки и обеспечивать высокую культуру общения учителей и учащихся с целью повышения качества знаний и мотивации учащихся к их получению;

7) создать разноуровневые и многоступенчатые ресурсно-насыщенные программы по формированию культуры профессионального общения начинающих и опытных учителей-практиков и поддерживать их функционирование;

8) ввести более гибкую систему поощрений при оплате труда, учитывающую не только профессиональные достижения, но и личностные, социально-нравственные качества педагога.

Всё это позволит совершенствовать систему образования, увеличить его практическую направленность, консолидировать усилия педагогического сообщества и поликультурного социума.

В 2005—2006 годах в школах Брестской области нами проводилось сравнительное изучение уровня аналитических умений и навыков у старшеклассников (всего было опрошено более 200 учащихся). Исследование обнаружило наличие у них ярко выраженной диспропорции между умением воспроизводить содержание текста и аналитическими умениями работать с текстом.

Выяснилось, что школьники не всегда прочитывают текст до конца, не всегда осознают сущность поднятых в нём проблем, часто не понимают сути предложенного решения, не способны интерпретировать текст и, главное, не видят перспективы применения изложенных знаний. К сожалению, это характерно не только для школьников, но и для студентов — будущих учителей. Учитель, который сам не умеет работать с текстом, не может этому научить ученика.

Современное общество, которому свойственны интенсивная геймификация и бездумное «проглатывание» текстов, должно обратить внимание на необходимость формирования следующих ключевых компетенций у школьников и студентов: *в сфере самостоятельной познавательной деятельности* — умение выбирать способ приобретения знаний из различных источников информации, умение выбирать необходимое, оценивать свои ресурсы, организовывать свою учебно-познавательную деятельность; *в сфере общественной жизни* — умение ориентироваться в ключевых проблемах современности, в соотношении материальных и духовных ценностей; *в сфере дальнейшей социально-профессиональной деятельности* — умение осуществлять профессиональный выбор, готовность к созданию новых ценностей, принятию творческих решений.

В современном научном педагогическом сообществе активно обсуждается модель педагогического образования в структуре стратегической академической единицы (САЕ), разработанная сотрудниками Института психологии и образования и других структурных подразделений Казанского (Приволжского) федерального университета: Института физики, Института фундаментальной медицины и биологии, Института математики и механики имени Н. И. Лобачевского, Института филологии и межкультурных коммуникаций (отделения русского языка, татарского языка, английского языка) и др.

Все вышеобозначенные проблемы отражены в Концепции педагогического образования, выдвинутой казанскими учёными с учётом российского и международного педагогического опыта. Документ предполагает разработку не только стандартов, учебных планов, модулей и способов организации обучения, но и технологий сопровождения профессиональной подготовки учителя с целью обеспечения индивидуально-дифференцированного подхода к педагогическому образованию, психометрическую проверку оригинальных психодиагностических блоков и программ онлайн-диагностики, координацию работы по апробации технологий на модели профессиональной переподготовки бакалавров по направлению «учитель-предметник». Такая модель педагогического образования предполагает не-

сколько траекторий, каждая из которых состоит из *пяти модулей*.

1. *Педагогический модуль «Этическая педагогика как практика наставничества»* включает педагогику сотрудничества, основы педагогического мастерства, педагогическую квалитетрию, педагогическую риторику, тренинг креативности педагога, основы педагогической коммуникации, психологию и педагогику игры с тренингом по игровому конструированию, диагностику стиля межличностного общения, практикум межличностного взаимодействия, профессиональный стандарт «Педагог», нормативно-правовую базу учреждения общего образования, нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательных учреждений.

2. *Психологический модуль «Управление и лидерство в обучении»* содержит психологические основы современного образования, возрастную психологию и психологию развития, управление конфликтами, менеджмент образовательного учреждения, тренинг по профилактике стрессов и профессионального выгорания педагогов, психологию и педагогику игры с тренингом по игровому конструированию, основы психологического сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, психологию взаимодействия в образовательной среде.

3. *Дидактический модуль «Инновационная и практическая деятельность учителя»* включает инновационные процессы в образовании, современные образовательные технологии, практики интерактивного обучения, мониторинг качества образовательного процесса, современные технологии оценивания результатов образовательной деятельности, особенности инноваций в преподавании, технологии электронного обучения.

4. *Воспитательный модуль «Образование в поликультурной среде»* предполагает профессионально-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса, творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса, воспитание, развитие и сопровождение школьников, поликультурное образование, образование в поликультурном и полиэтническом обществе, этику образования и воспитания.

5. *Методический модуль «Методическая компетентность педагога»* содержит методи-

ку современного урока, проектную деятельность в образовательном учреждении, конструирование образовательной среды, Федеральные государственные образовательные стандарты общего среднего образования, методику преподавания (предмета), особенности деятельности учителей-предметников в условиях внедрения государственных образовательных стандартов.

Таким образом, в ходе обсуждения на форуме стратегии развития педагогического образования было отмечено, что основные ожидаемые результаты реализации интегративной практико-ориентированной модели педагогического образования связаны с по-

вышением качества высшего педагогического образования, формированием новой модели учителя — Учителя XXI века, удовлетворением запросов современного рынка труда и совершенствованием учебника как основы получения знаний для большинства учащихся.

Научная мысль и реальная практика развития и подготовки специалистов в классических университетах (их институтах как стратегических академических единицах) позволяют студентам ознакомиться с широким спектром образовательных траекторий, а университетам предоставят новые возможности для интеграции в мировое образовательное пространство.

Список цитированных источников

1. *Татто, М. Т.* Обучение преподаванию математики: межнациональное исследование о начинающих учителях / М. Т. Татто // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 16—17.
2. *Броуверс, Х.* Как стимулировать развитие грамотности у маленьких детей? / Х. Броуверс // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 19.
3. *Старич, А. И.* Педагогическое образование в Словении: изменения в системе и уровне организации для обеспечения индивидуальных потребностей учителя / А. И. Старич // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 20.
4. *Гейл, Т.* Логика педагогического образования в Австралии, Англии и Шотландии / Т. Гейл // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 22.
5. *Фанкорт, Н.* Классификация и организация межкультурных диалогов в рамках трёх школ / Н. Фанкорт // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 23.
6. *Жигалова, М. П.* Интеграция материальных и духовных ценностей в подготовке учителя-филолога для работы в поликультурной среде / М. П. Жигалова // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 249—250.
7. *Жигалова, М. П.* Социально-профессиональные ценности в подготовке современного педагога: интеграция белорусского и международного опыта / М. П. Жигалова // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 83.